1.Panorama da avaliação no ensino superior brasileiro

1.1. O contexto do surgimento do processo de avaliação

As primeiras experiências de avaliação no Brasil foram iniciadas pela CAPES, em 1977, nos cursos de mestrado e doutorado. Na mesma época, apareceram também preocupações ao nível da instituição de ensino superior como unidade de análise, reveladas por experiências de avaliação institucional em algumas universidades como a UNICAMP ou a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No inicio dos anos 1980, diante do crescimento das matrículas ocorrido no período anterior, surgiu uma preocupação com a qualidade do ensino; o Conselho Federal de Educação chegou a organizar um seminário a esse respeito. A preocupação com a avaliação motivou a CAPES a iniciar o Programa de Avaliação da Reforma Universitária em 1983, que vai se estender até 1986. Esse programa visava a identificação de "subsídios concretos e pertinentes tendo em vista a formulação de diferentes alternativas para melhoria do ensino superior brasileiro"[1], através da coleta de dados descritivos e de opiniões de dirigentes, professores e alunos de trinta e duas instituições de ensino superior.

Em julho de 1986, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras assumiu, em sua reunião anual, a questão da avaliação de desempenho como um compromisso social das universidades. Naquela ocasião o Prof. Aloísio Sotero, transmitindo apelo do Ministro Jorge Bornhausen para que as universidades "respondessem de forma positiva à convocação do CRUB", afirmava que a universidade deveria ser "ela mesma a primeira interessada e a mais competente para avaliar seu desempenho" e que essa auto-avaliação, antes de mais nada, era "conseqüência e expressão da própria autonomia universitária". Para viabilizar a criação e o desenvolvimento de processos internos de avaliação, o Ministro em exercício empenhava a disposição do Ministério de, por intermédio da SESu, "apoiar as iniciativas e experiências neste sentido".

O CRUB retomava assim uma discussão iniciada em novembro de 1985 com a publicação do Relatório Final elaborado pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Diagnosticando a "ausência de parâmetros" como "um dos problemas mais

[1] PARU, *Detalhamento do Programa,* p.2.

graves do ensino superior brasileiro" e apostando numa "crescente consciência sobre a necessidade de desenvolver sistemas de avaliação", a Comissão entendia "caber ao CFE, uma vez renovado nos termos por ela propostos, a missão de tomar a iniciativa e dar legitimidade e respeitabilidade aos processos de avaliação".

As recomendações contidas no Relatório intitulado "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira" foram entendidas pelo Ministério como não constituindo "projeto acabado ... senão que um conjunto de proposições" que necessitavam ser submetidas a "cuidadoso escrutínio".[2] Impunha-se, portanto, a criação de um novo grupo, responsável pela sistematização dessas proposições e pela "convocação da comunidade ao debate". Com esse objetivos cria-se no interior do MEC, em fevereiro de 1986, o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior - GERES. O Relatório do GERES, que dedicava um capítulo à questão da "Autonomia e Avaliação" surge, na reunião do CRUB, citado pelo então Secretário da Educação Superior, Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto, também representante do Grupo. A divulgação desse documento suscitou enorme controvérsia entre "as associações representativas dos segmentos das universidades e a comunidade científica", polarizada por "manifestações inteiramente favoráveis e inteiramente contrárias à iniciativa e ao teor do anteprojeto"[3]. A acalorada polêmica, pela dimensão que tomou, parece ter funcionado como um freio à discussão mais especifica da problemática da avaliação. Daí o espaço de mais de um ano entre as intenções do Ministério, proclamadas na reunião do CRUB, e o desencadeamento do processo em setembro de 1987, com a realização, em Brasília, do Encontro Internacional sobre Avaliação de Ensino Superior, momento a partir do qual a SESu tomou a si a responsabilidade de coordenar uma programação de estudos e debates sobre a temática da avaliação.

Ao tempo da realização desse Primeiro Encontro, o diagnóstico da situação das universidades no que diz respeito ao tema da avaliação apontava para "a falta de conhecimento mais aprofundado sobre a realidade do sistema de ensino superior", apesar da "existência, no pais, de alguns estudos e conhecimentos técnicos disponíveis, bem como de algumas

---

[2] Cf. *Relatório GERES* (1987).

[3] Cf. GERES (1987).

experiências de processos avaliativos em andamento", e de um "número significativo de pessoas já sensibilizadas para a questão"[4]

Ao final do Encontro, as principais recomendações eram no sentido de que o MEC/SESu

[4] Cf. Síntese dos relatórios dos grupos de trabalho. *Dois Pontos*, nº 38. 10/1987.

apoiasse financeiramente a realização de encontros, de estudos e de trocas de experiências como forma de "sensibilizar a comunidade universitária para a aceitação da idéia de avaliação". Os participantes do Encontro também se posicionaram quanto à forma de avaliação a ser privilegiada -- a auto-avaliação -- e quanto à necessidade de "ser refreada qualquer tentativa de utilização dos seus resultados como critérios para alocação de recursos". Ainda em setembro de 1987, realizou-se na Universidade Federal de Santa Maria um encontro sobre as "Perspectivas da Avaliação Institucional".

No ano de 1988 quatro grandes encontros deram continuidade a esse programa de "sensibilização da comunidade universitária". O primeiro deles, em março, sob a responsabilidade da Universidade Federal do Pará, congregando instituições de ensino superior da Amazônia; o segundo, em maio, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina, reunindo instituições da região Sul; o terceiro, ainda em maio, organizado pela Universidade Federal do Ceará, envolvendo as universidades e instituições isoladas da região Nordeste e o quarto, em setembro, promovido pela Universidade Estadual Paulista, de caráter mais regional, mas ainda assim contando com a presença de participantes de outros Estados. Ainda com o apoio da SESu, realizou-se em fevereiro de 1989, na Fundação Carlos Chagas, um "Seminário sobre Avaliação Institucional: a Universidade", com o objetivo específico de discutir o "perfil do avaliador, no contexto da avaliação institucional no âmbito das instituições de ensino superior".

Dois textos de Cláudio Neiva permitem explicitar as intenções da SESu em relação a avaliação pelas instituições de ensino superior[5]. O primeiro texto defende a posição da SESu e o papel do Ministério da Educação que, na opinião de parte da comunidade acadêmica, estaria ocultando "intenções deletérias contra as instituições de ensino superior, em especial contra as instituições públicas". Na sua veemente defesa, o autor aposta num sistema eclético onde "farão avaliação professores, alunos, pais de alunos, empresas e empresários, institutos organizados de representação social, associações profissionais, sindicatos -- todos, afinal, que já a fazem quotidianamente, que sempre a fizeram, de uma forma ou de outra", garantindo a disposição do Ministério de criar condições para realização da avaliação. Quatro linhas de ação aparecem definidas: popularização das atividades de avaliação, criação ou validação de bases de dados e métodos, estímulo ao trabalho técnico de desenvolvimento de metodologias de

avaliação, divulgação das informações sobre o processo. A SESu também se declara interessada na avaliação do sistema de ensino superior como um todo, e com os padrões de desempenho de cada instituição (sejam elas públicas ou particulares, universitárias ou isoladas), de uma forma compatível com a autonomia. Ao mesmo tempo, as instituições universitárias públicas receberiam uma atenção especifica, como o indica o segundo texto, na medida em que no caso delas "haverá que se descobrir esquemas de acompanhamento e avaliação que, sem invadir terrenos onde o conceito de autonomia possa ser ferido, garanta à sociedade avaliar em que medida os recursos aplicados no ensino superior publico correspondem ou deixam de corresponder às suas necessidades e expectativas".

1.2. As experiências nacionais.

Além das reuniões promovidas pela SESu, várias atividades foram desenvolvidas a nível nacional ligadas à avaliação, institucional ou de mérito, em parte apoiadas diretamente pela SESu.

Na área da avaliação ao nível da instituição, uma primeira atividade diz respeito ao desenvolvimento de uma metodologia para a apropriação dos custos no interior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A Portaria da SESu nº 278, de 08.06.1988, decidiu a criação de uma comissão cujo objetivo seria o de propor um modelo uniforme de apropriação de custos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essa Comissão, além de representantes da SESu, contou com a participação de membros de 8 universidades federais. Os seus trabalhos se traduziram na elaboração da versão preliminar de um "Manual de apuração de custos universitários" cujos primeiros resultados deveriam ser apresentados no final de novembro de 1989.

A segunda atividade concretiza-se no Projeto denominado Galileu. Esse projeto, apoiado pela SESu, visa desenvolver a elaboração de indicadores gerenciais nas instituições de ensino superior brasileiras. Composto de quatro módulos e implantado parcialmente em quatorze instituições, o projeto sofre ainda algumas dificuldades de implantação e por isso a previsão, por enquanto, é de terminar a implantação em quatro instituições, denominadas

---

[5] Cláudio Neiva, A avaliação do Ensino Superior: Diretrizes e Bases para uma Política", *Dois Pontos*, 09/1987; e "A avaliação no Sistema de Ensino Superior: o Caso da Ação Supervisora do Ministério", *Dois Pontos*, 08-09/1988.

"estações-polo", "de tal forma a que se possa, dentro de prazo relativamente curto, concluir todas as etapas de desenvolvimento, incorporar o sistema à vida administrativo-acadêmica de cada instituição e avaliar tanto o sistema quanto o seu impacto como mecanismo de melhoria dos processos ligados ao gerenciamento institucional". As decisões sobre a permanência do projeto nas outras onze instituições dependerão de uma avaliação do estado da implantação atual. A SESu tem apoiado também, através da CODEA/SUPES, projetos individuais de universidades. No ano de 1988, dez projetos receberam ajuda.

A avaliação de mérito no âmbito das IFES conheceu um desenvolvimento interessante através da Portaria n 475 de 26/06/1987, que estipula a avaliação compulsória dos docentes pelos alunos com fins de progressão na carreira. Na verdade, esse processo desencadeou-se de forma um tanto precipitada, na medida em que teria sido desejável elaborar primeiro uma metodologia em colaboração com os docentes, a partir, por exemplo, de um grupo de trabalho como foi feito no caso da apropriação dos custos.

Além dessas atividades ligadas à SESu, uma experiência importante foi desenvolvida no âmbito do Projeto MEC/BID III. O acordo desse Projeto estipula que as onze universidades contempladas devem conduzir um processo de avaliação articulado em quatro fases: avaliação de contexto antes do inicio da implementação do Programa, avaliação contínua com levantamento de dados durante a sua implementação, avaliação global final ao concluir sua implementação, avaliação do impacto do programa após o seu término. A avaliação devia ser coordenada pelo CEDATE (Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação), organismo ligado à Secretaria Geral do MEC. Um aspecto importante dessa experiência diz respeito à recomendação segundo a qual cada universidade envolvida deveria criar um Núcleo de avaliação "preferencialmente vinculado a Pró-Reitoria de Planejamento de cada Instituição".

2. As experiências de avaliação das universidades brasileiras.

Antes de discutir as experiências das universidades brasileiras em matéria de avaliação, apresentaremos as fontes de dados utilizadas e a metodologia de análise.

2.1. Fontes de dados e metodologia de análise.

Para realizar a coleta das experiências, utilizamos três fontes de dados: uma pesquisa especifica realizada pela SESu, relatórios apresentados em encontros ou divulgados de outra forma, e as redes estruturadas do tipo Projeto Galileu ou MEC/BID III. A pesquisa da SESu foi desenvolvida em setembro de 1989 e consistiu em pedir às instituições que informassem a respeito dos trabalhos desenvolvidos, enviando um resumo desses trabalhos e os eventuais relatórios. Nessa pesquisa, foram contatadas todas as universidades e uma parte das instituições isoladas, pelo menos as federais e aquelas que tinham um contato com a SESu/SUPES. A pesquisa permitiu obter a primeira relação nacional das experiências de avaliação das universidades brasileiras. Entretanto, alguns limites devem ser destacados. Primeiro, o panorama é parcial, na medida em que existem instituições que não informaram por não terem sido consultadas e instituições que, apesar de terem sido consultadas, não informaram, mas que podem ter alguma experiência. O segundo limite diz respeito ao tipo de dados obtidos, uma vez que as informações fornecidas não seguem uma apresentação-padrão, o que complicou as comparações a respeito da organização dos trabalhos de avaliação, da metodologia usada e dos resultados obtidos.

Se juntarmos os dados obtidos junto as três fontes mencionadas, podemos esboçar uma visão geral do desenvolvimento da avaliação nas instituições brasileiras. Nesse quadro, cada instituição aparece apenas uma vez, consistindo a ordem de prioridade utilizada em considerar primeiro as instituições que responderam à pesquisa, depois aquelas que têm documentos publicados e finalmente aquelas que participam de uma rede que desenvolve atividades de avaliação. Sem perder de vista os limites já colocados, podemos tentar fazer um comentário desse quadro. O que aparece em primeiro lugar é a maior participação das universidades, na medida em que 59% dentre elas desenvolvem projetos de avaliação. No conjunto das universidades a presença mais forte é a das públicas (73% dentre elas têm atividades de avaliação) e especialmente das federais (taxa de participação de 83%); um terço das particulares exerce atividades de avaliação. Esses dados mostram que, a despeito de um real desenvolvimento das atividades de avaliação, nas instituições de ensino superior brasileiro, ainda são exigidos muitos esforços de conscientização da necessidade do processo, especialmente em direção das instituições particulares, permanecendo também um campo da atuação nessa área junto às instituições públicas, inclusive algumas federais.

Quadro geral das experiências das universidades brasileiras em matérias de avaliação

Fonte	Pesquisa	Relatórios	Rede	Total	Universo
Tipo Universidade					
Federal	14	7	8	29	35
Estadual	5	1	2	8	15
Municipal	1			1	2
Particular	9	2		11	31
Federações isoladas					
Federal	3		2	5	19
Estadual					72
Municipal					90
Particular	3		1	4	607
Total	**35**	**10**	**13**	**58**	**871**

Para realizar a análise das experiências, tentamos classificá-las em três níveis: aquelas que envolvem toda a instituição, as que se dirigem mais para o ensino de graduação e as que tocam apenas um ou alguns cursos específicos. Dentro de cada um desses níveis, efetuamos na medida do possível uma distinção entre trabalhos do tipo "diagnóstico"/novo conhecimento e trabalhos do tipo acompanhamento. A definição desses últimos se baseou na explicitação do caráter permanente do processo e/ou na criação de órgãos que têm uma certa permanência.

2.2. As experiências na dimensão da Instituição

2.2.1. Do tipo "diagnóstico" / novo conhecimento

Seis experiências foram destacadas nesse grupo. Os projetos estão voltados para a definição e/ou reformulação do projeto global da instituição ("Renovação institucional" no caso da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará, projeto de Avaliação do Projeto Pedagógico da Universidade Católica de Santos, Diagnóstico sobre o Perfil Acadêmico na Universidade do Rio de Janeiro), o que parece básico para deslanchar um processo de avaliação.

A diversidade é a regra, com um projeto que tomou a forma de um seminário (Pará), um outro que necessitou um estudo mais aprofundado com participação de avaliadores externos (UERJ), ou ainda um projeto ambicioso de produzir um diagnóstico com 25

mantenedoras (programa do Instituto Brasileiro de Qualificação do Ensino Superior ligado à ABM). Os objetivos explícitos podem também variar muito, desde uma reformulação curricular no caso da Universidade Católica de Santos, até uma proposta de questionamento mais abrangente (da identificação das vocações específicas até a definição das estratégias a serem conduzidas para as mudanças tanto ao nível da instituição como um todo quanto ao nível de cada unidade).

Os resultados não são claros (dois projetos ainda em andamento) mas o fato mais interessante é que esse diagnóstico pode colocar em evidência a necessidade de uma avaliação continua (caso da UERJ). Essa avaliação continua vai necessitar freqüentemente a elaboração de uma estrutura especifica, como veremos em seguida.

A experiência da UFC parece distinguir-se das demais por se interessar pela racionalidade do ensino superior cearense como um todo, analisando o papel de cada uma das três instituições existentes em Fortaleza. Conduzido sob a responsabilidade da Coordenadoria de Análise Institucional e Avaliação da PR/PL, o projeto engloba três estudos, dois deles já concluídos, um sobre as estratégias dos vestibulandos e o outro sobre as condições de vida e de trabalho dos universitários. O terceiro, objetivando analisar a absorção pelo mercado de trabalho dos egressos do ensino superior, está em andamento.

2.2.2. Do tipo "acompanhamento"

Ainda na dimensão da Instituição, há que se destacar outro aspecto de fundamental importância para o desencadeamento de processos avaliativos de caráter sistemático e permanente -- a criação de comissões. Dentro das instituições que informaram estar envolvidas com essas atividades, algumas mencionaram explicitamente a criação de coordenadorias/comissões; outras mencionam a existência de equipes ou grupos de trabalho, sem explicitação desse caráter de permanência. Geralmente são órgãos de criação recente (1988 ou 1989 para a maior parte), o que denota uma certa explosão desse tipo de pratica e, ao mesmo tempo, a sua juventude/inexperiência. Existem entretanto algumas experiências mais antigas, como a da Universidade de Ribeirão Preto, que se iniciou em 1974.

Três pontos críticos aparecem na criação desses órgãos: o da denominação, o da vinculação e o da composição. As denominações encontradas -- coordenadoria, comissão, núcleo, equipe, grupo -- indicam diferentes graus de formalização que podem também significar diferentes graus de comprometimento institucional. No que diz respeito à vinculação à estrutura organizacional, também são encontradas diferentes soluções, reveladoras de um certo "entendimento" sobre as competências dessas comissões. Não se pode comparar desse ponto de vista uma coordenadoria ligada à uma Pró Reitoria e explicitamente criada para desenvolver um trabalho de avaliação e uma equipe atuando num departamento de Educação; o caso da UnB é original na medida em que a Comissão de Avaliação Institucional foi vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, para evitar os problemas ligados às mudanças da Administração Superior da Universidade. A ultima área critica, a da composição, embora não explicitada na maioria das vezes, revela alguma preocupação com a legitimidade de seus componentes. As universidades de Pelotas e de Ijuí explicitaram o caráter paritário da comissão formada, envolvendo docentes, alunos e servidores.

Os trabalhos, na sua maioria, mais voltados para uma avaliação do tipo qualitativo, participativo, refletem uma preocupação com o diagnóstico mais amplo da realidade institucional (Espírito Santo, Católica de Pelotas, Passo Fundo, Ijuí e Ribeirão Preto), encontrando-se, em algumas delas, a referência explicita a uma avaliação/diagnóstico. Em algumas experiências pode-se identificar tentativas de adaptação do paradigma da avaliação emancipatória proposta por Saul (1988a), inicialmente, para a avaliação do currículo de um curso de pós-graduação. O modelo crítico-transformador, no entanto, pensado para uma realidade muito menos complexa -- o currículo de um curso de pós-graduação -- parece exigir um tempo muito dilatado, quando o objetivo da análise se complexifica e assume a dimensão de uma universidade. Além disso, como as instituições de ensino superior ressentem-se de maior familiaridade com as práticas avaliativas, o compromisso principal do modelo, "fazer com que as pessoas (...) escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação"[6], pode implicar um tempo indesejavelmente longo, dada a urgência de algumas questões. Nesse contexto, pode-se entender o reduzido número de instituições preocupadas com a elaboração de indicadores quantitativos, do tipo indicadores de desempenho.

[6] Cf. Saul (1988b).

Além de universidades ligadas ao Projeto Galileu, como a Universidade Federal do Paraná ou a Universidade Regional de Blumenau, e da Universidade de Brasília, que elaboram indicadores mais ligados à vida acadêmica (total de horas matriculadas por carga média, total de horas aprovadas / total de horas matriculadas no caso das duas primeiras, indicadores ligados à avaliação do docente e da disciplina a partir da auto-avaliação do professor e das opiniões dos alunos no caso da UnB), duas universidades, a USP e a UFC, apresentam esforços para elaborar indicadores suscetíveis de descrever a vida da instituição. No caso da USP, é importante destacar a existência de um sistema integrado de dados que permite o cálculo de indicadores de desempenho do ensino e da pesquisa. A Câmara de Extensão tentou igualmente elaborar indicadores nessa área. A UFC desenvolveu um trabalho pioneiro com a publicação anual desde 1979 dos seus "Dados Básicos", que envolvem as três atividades fins da instituição. Entretanto, não se pode confundir dados básicos e indicadores, na medida em que os dados não são sempre elaborados para avaliar as condições de funcionamento e não permitem necessariamente comparações entre os vários setores da instituição. Nesse sentido, são agora elaborados indicadores de desempenho do tipo "taxa de evasão", "tempo médio para formar um graduado", "custo aluno", "custo graduado". O caso da UnB é interessante na medida em que essa instituição se propõe a desenvolver uma auto-avaliação institucional partindo da opinião dos alunos e dos professores a respeito dos seguintes itens: características dos alunos respondentes, desempenho científico-técnico do professor, desempenho didático-pedagógico do professor, características da disciplina, aspectos atitudinais, apoio didático-pedagógico, infra-estrutura, auto-avaliação do estudante, opinião a respeito da avaliação. Desenvolvido inicialmente no primeiro semestre de 1987 de maneira opcional em oito departamentos, esse projeto foi progressivamente generalizado a todos os departamentos. Mas se pode observar que os perfis obtidos não são relacionados com outros indicadores mais tradicionais do tipo taxa de evasão ou tempo real para graduar-se, o que permitiria um enriquecimento mútuo das duas famílias de indicadores. A escolha de privilegiar dados de opinião e de não tentar utilizar dados mais estritamente quantitativos não parece ser ocasional; é como se existisse na segunda família de indicadores uma conotação "produtivista" rejeitada por certos especialistas em educação.

2.3. Na dimensão do Ensino de Graduação

2.3.1. Do tipo "diagnóstico" /novo conhecimento

Os trabalhos do tipo diagnóstico, na dimensão do ensino de graduação, apresentam preocupações com o vestibular, com as altas taxas de reprovação e evasão, com a formação profissional e ainda com a questão dos cursos noturnos.

Os diagnósticos sobre o vestibular tentam aperfeiçoar os critérios de seleção e redefinir as habilidades e conteúdos exigidos, com o objetivo de melhor integrar o ensino de 2º e 3º graus (PUC-MG e UNICAMP).

A experiência da UNICAMP pretende, além das mudanças, verificar se as novas exigências estão provocando uma elitização ainda maior na seleção e, para isso, utiliza os dados obtidos no questionário sócio-econômico aplicado aos vestibulandos no momento da inscrição.

Os dados desse instrumento também têm constituído objeto de estudo para outras instituições, quer em forma apenas descritiva, como no caso da UECE e da UNEB, quer em forma mais analítica e interpretativa, como o trabalho da UFRGS. A análise institucional realizada pela UFRGS também parte de um delineamento do perfil sócio-cultural dos estudantes que a procuram para, a partir daí, verificar a sua configuração, dentro do sistema de ensino superior riograndense, bem como as suas áreas de influência geográfica e sócio-cultural.

Os estudos interessados em avaliar a produtividade interna dos cursos de graduação (taxas de reprovação e de evasão) são de orientação mais qualitativa, voltados para a descrição de fatores/variáveis associados ao fenômeno e para a discussão de alternativas capazes de reduzir a sua intensidade. Enquanto o estudo desenvolvido pela U.F. de Uberlândia privilegia o fenômeno da reprovação, os levantamentos realizados na U.F. do Pará, na UFSC e na Fluminense voltam-se mais para o fenômeno da evasão. A análise conjunta dos dois fenômenos constitui objeto de estudo de um projeto da UFBA ainda não iniciado. O diagnóstico da UNIFOR busca "obter evidências e identificar deficiências" da qualidade do ensino, analisando dimensões como a qualificação docente, a situação sócio-econômica e profissional dos professores e alunos, as condições de infra-estrutura física e material e o funcionamento dos serviços de apoio pedagógico e de orientação acadêmica. O trabalho da UERJ analisa a qualidade da formação profissional na perspectiva de uma melhor adequação entre o "perfil

profissional" e o currículo do curso, buscando-a através da opinião de profissionais da área, professores e alunos. O Programa de Formação Geral do Engenheiro, desenvolvido pela INATEL, também se preocupa com a qualidade da formação profissional e surgiu de uma investigação realizada junto a ex-alunos e empregadores, com o objetivo de "detectar a performance média do profissional de engenharia elétrica", identificando "falhas e virtudes da formação acadêmica que o INATEL vem oferecendo". O diagnóstico sobre as condições dos cursos noturnos oferecidos pela UFPR parece se encaminhar para a discussão do significado da "qualidade do ensino", levando em consideração a especificidade do turno em que ele funciona.

Uma das dificuldades desses trabalhos encontra-se no fato de que os questionários utilizados, embora tenham o mesmo objetivo -- diagnosticar o perfil sócio-econômico dos que chegam ao curso superior -- diferem muito na construção das variáveis privilegiadas. Embora os trabalhos objetivem a investigação de fenômenos muito semelhantes, eles não parecem se encaminhar para a produção de indicadores comparáveis nem para o aproveitamento, por parte de outras instituições, da metodologia utilizada. Problema semelhante aparece nos estudos direcionados para a avaliação da qualidade do ensino (UNIFOR) ou da formação profissional (UERJ e Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí (MG) - INATEL). Tratada sem a explicitação dos critérios que a definem ou que a tornam visível, a questão da qualidade fica esvaziado na sua compreensão.

2.3.2. Do tipo acompanhamento.

Na perspectiva do acompanhamento do ensino de graduação, as experiências se apresentam bastante diversificadas, do ponto de vista do estágio em que se encontram e do grau de abrangência pretendido.

Algumas instituições deixam clara a preocupação em "sistematizar uma base de dados", como ponto de partida para a avaliação. Nessa linha, inscrevem-se os trabalhos da Universidade Federal de Ouro Preto, que não explicita os dados a serem considerados, e o da Universidade Federal do Maranhão, que já avança na construção de indicadores simples do tipo demanda para os cursos, titulação do corpo docente, taxa de graduação, tempo de conclusão, taxa de abandono e custo institucional, alguns deles a nível de curso.

Também na dimensão do ensino de graduação aparecem experiências voltadas para a elaboração de "sistemas de avaliação", visando uma redefinição do "projeto político-pedagógico dos cursos de graduação", com ênfase nas licenciaturas (caso da Universidade de Caxias do Sul) ou num "aprimoramento do ensino, a partir de depoimentos de alunos" (Universidade Federal de São Carlos) ou do envolvimento de toda a comunidade universitária (UNESP, PUCRS). Na sua maioria, os trabalhos não indicam a natureza específica do problema, suas características ou determinantes, tarefa que exige um trabalho técnico mais sofisticado e a existência de uma equipe formalmente criada para executá-lo. A Universidade de São Carlos, por exemplo, insiste no despreparo do professor para, isoladamente, atuar na avaliação.

2.4. Na dimensão do Curso.

2.4.1. Do tipo "diagnóstico"/novo conhecimento

Em nível dos cursos, os diagnósticos apresentam-se também pouco específicos, no que se refere à natureza dos problemas analisados, bem como à sua origem. Com exceção dos cursos de licenciatura, que aparecem direta ou indiretamente envolvidos em processos avaliativos, não se consegue detectar "áreas" de maior concentração desses processos, o que parece indicar uma "preocupação generalizada" com o ensino superior como um todo.

Na área de humanidades aparecem os cursos de Serviço Social (PUC-MG), de Ciências Econômicas e Administração (UFF e UF de Viçosa), de Pedagogia (UFPI e UNESP-Franca); na área tecnológica, a FURB volta-se para os cursos de engenharia por ela oferecidos; na área de saúde, a EPM avalia um novo *curriculum*, implantado em 1987 e a UNESP-Botucatu avalia, na percepção de ex-alunos, o currículo de Ciências Biológicas; finalmente, na área das Ciências Agrárias, aparecem trabalhos da UF de Viçosa e da UFC que, em 1986, elaborou um "Perfil Bio-Psico-Sócio-Econômico dos Educandos de Agronomia" (saúde, comportamento alimentar e cultural, desempenho acadêmico, projeto profissional) e, para um período de nove anos (1976/85) levantou dados de acompanhamento do "Desempenho do Departamento de Fitotecnia", com ênfase na perda da carga discente, nos abandonos, no tempo de conclusão para os alunos do mestrado e na intensidade e custo médio das publicações.

2.4.2 Do tipo acompanhamento

As experiências de caráter mais permanente, na dimensão dos cursos, parecem se concentrar nas licenciaturas (UFPa), com destaque para o curso de Pedagogia (UFPa, UFF, UFSC), havendo também preocupações com o curso de Letras e de Enfermagem (UFSC) e de Medicina e Cirurgia (UNIRIO). As metodologias, em geral, baseiam-se em entrevistas junto a professores e alunos, mas não apresentam "resultados", a partir dos quais tenham sido desencadeadas propostas objetivas de aperfeiçoamento ou melhoria.

3. Os indicadores nos trabalhos de avaliação

3.1. Considerações gerais

Sem querer abrir uma discussão ampla a respeito do conceito de indicador de desempenho, convém lembrar que esse conceito nasceu de uma visão da Universidade como unidade de produção, que combinaria vários fatores de produção para produzir graduados e resultados de pesquisa[7]. Nessa perspectiva, a Universidade teria que maximizar sua eficácia (otimizar as quantidades produzidas com as suas dotações de fatores de produção) ou sua eficiência (minimizar as quantidades de fatores de produção usadas para produzir uma quantidade dada de produtos), o que significa que a instituição teria por objetivo maximizar a sua produtividade (relação entre quantidade de fatores de produção e quantidade de produto).

As universidades, porém, não são simples unidades produtoras e nem as suas administrações superiores são constituídas de gerentes unicamente preocupados em maximizar uma hipotética função de produção. O processo de elaboração e de difusão do saber vai além da simples justaposição de alunos e de professores numa sala. Na verdade, professores e alunos representam, antes de mais nada, a razão de existir da própria Universidade, e não podem ser reduzidos a simples fatores de produção. O processo de produção na Universidade apresenta-se bem mais complexo do que aquele do paradigma econômico.

[7] Cf. por exemplo BOWLES (1970).

Os indicadores podem ser definidos como "indicações geralmente quantificadas dos recursos empregados e dos resultados obtidos nas áreas que correspondem aos objetivos específicos da empresa considerada"[8]. A diferença entre eles e a noção de produtividade reside no fato de que geralmente os indicadores têm uma função de descrição e não buscam relacionar fatores de produção a quantidades produzidas.

[8] Definição do *University Grants Committee,* citada por WAGNER (1987).

A elaboração de indicadores se desenvolveu consideravelmente nesses últimos anos. Um recente estudo da OCDE, realizado em setenta instituições de ensino superior de quinze países, revela que em média cada instituição elabora dez indicadores, dos quais três de desempenho, sendo o custo unitário o mais freqüentemente citado entre esses últimos. Este estudo permitiu classificar os indicadores em três grupos, de acordo com o momento do processo de produção: indicadores de entrada, indicadores de processo e indicadores de resultado[9]. A essa primeira classificação podemos juntar uma outra distinção, baseada no grau de informação trazida pelos indicadores. Nesse caso, distinguiremos os indicadores simples, cujo objetivo é o de descrever um processo, os indicadores gerais, muitas vezes obtidos fora da instituição na forma de opiniões ou de resultados de pesquisas e, finalmente, os indicadores de desempenho. Estes últimos não são neutros e implicam um julgamento de valor. Geralmente, define-se o desempenho da seguinte maneira: quando o indicador varia num certo sentido, isso significa que a situação é melhor; quando ele varia no sentido contrário, a situação é menos boa[10].

Com base na classificação acima apresentaremos os indicadores mais freqüentemente elaborados no Brasil.

3.2. Os indicadores elaborados no Brasil

Esses indicadores aparecem geralmente nos "Dados básicos", "Anuários estatísticos" e documentos desse gênero. Como o número de instituições de ensino superior que elaboram tais publicações parece ser ainda reduzido, destacamos quatro universidades que publicam anualmente essas informações. O número real deve ser ligeiramente maior, mas ele representa de qualquer forma uma minoria de instituições.

Os indicadores de entrada se referem aos insumos. O indicador de desempenho mais citado, no que tange aos alunos, é a relação candidatos/vagas, elaborada certamente por todas as instituições. No que diz respeito aos docentes, algumas universidades (Universidade do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade do Pará, Universidade de São Paulo) elaboram ou fornecem dados que permitem a elaboração da relação professores/outro pessoal

[9] Cf. CUENIN (1986).

ou da relação dedicação exclusiva/outros tipos de dedicação; no que se refere ao financiamento, as mesmas universidades apresentam os recursos obtidos fora da instituição e a origem desses recursos. Os indicadores simples de entrada mais comuns são o número de alunos, o número de docentes, etc.

Os indicadores de processo se referem ao desenvolvimento da ação propriamente dita. Como indicadores de desempenho, podemos citar, no que diz respeito aos alunos, o índice de aprovação em cursos de graduação, por unidade, publicado a partir de 1988 pela USP. No que concerne às condições de trabalho, a relação aluno/professor pode ser calculada para as universidades que fornecem os indicadores simples de número de alunos e de docentes. No caso da USP essa relação é elaborada em termos de "regime equivalente tempo integral de aluno"[11], o que permite tomar em consideração as diferenças de carga horária ou de intensidade de matricula entre cursos ou unidades. Os dados das quatro universidades citadas acima permitem ainda conhecer o espaço físico por aluno e por docente. No que tange aos recursos financeiros, o indicador de desempenho que começa a ser produzido é o custo aluno, no caso da USP e do grupo das universidades federais encarregado pela SESu de elaborar uma metodologia nesse campo. Alguns indicadores simples como a carga horária dos alunos e dos professores são também produzidos (USP, UFC).

Os indicadores de resultado se referem ao produto. Dentro dos indicadores de desempenho, podemos encontrar, na dimensão dos alunos, a taxa de graduados (seja na forma da relação graduados/vaga como no caso da USP ou na proporção real de graduados em cada 100 ingressantes no caso da UFC), a taxa final de abandono (UFC), o tempo real para formar um graduado (USP, UFC). No que diz respeito aos indicadores ligados ao mercado de trabalho, há que se destacar o estágio muito incipiente em que eles se encontram, na medida em que poucas pesquisas de egressos foram conduzidas. Podemos citar o trabalho de Medeiros et al. (1980) que se limitou à análise do desvio ocupacional dos graduados de Direito 1958 e 1976 pela Faculdade de Direito do Vale do Paraíba; a pesquisa desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1982 que envolveu, em 48 Instituições de Ensino Superior (23 Universidades e 26 Instituições Isoladas), os graduados de 5 cursos (administração, biologia, educação, medicina, química) para os anos 1972, 1975, 1978, 1980; a pesquisa realizada pela Universidade Federal do Ceará no final de 1986 com os

[10] Idem.

concluintes de 1978, 1980, 1983 de 17 cursos; e a pesquisa com os egressos do triênio 77/79 da Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados referentes aos egressos permitem calcular, por curso, entre outros indicadores, a taxa de emprego/desemprego dos egressos,e o salário dos egressos. Na dimensão dos docentes, é interessante ressaltar que algumas universidades como a USP, a Universidade do Pará, a Universidade do Amazonas, apresentam a sua produção científica, a USP tentando elaborar uma ponderação dos vários tipos de publicações.

No Brasil são elaborados também indicadores gerais, que se referem ao produto da avaliação externa (por peritos ou pela imprensa). A experiência mais séria é aquela da CAPES a respeito dos cursos de pós graduação, enquanto editoras, como a Editora Abril, realizam "cotações" de todos os cursos no pais.

É importante ressaltar que existe no Brasil atualmente uma tendência favorável ao desenvolvimento de indicadores de desempenho. A SESu se mostrou também interessada em incentivar reflexões a respeito da elaboração de um conjunto de indicadores de desempenho que permitiriam acompanhar o conjunto das universidades federais. Mas, por receio das reações da comunidade ou por falta de recursos, esse projeto não foi implementado.

Como o momento em que as instituições brasileiras e os seus responsáveis começam a incentivar a elaboração desses instrumentos coincide com um movimento de reflexão na comunidade internacional, no sentido de mostrar que os indicadores não são isentos de críticas e não resolvem todos os problemas ligados à administração das instituições de ensino superior e à distribuição dos recursos, parece oportuno resumir um pouco dessa discussão.

3.3. Limites dos indicadores

Os indicadores de desempenho de resultado têm a grande vantagem de apresentar uma visão sintética do desempenho de um curso, de um departamento ou de uma instituição. Porém, eles apresentam vários limites. De um ponto de vista fundamental, não se pode esquecer que o uso dos indicadores exige previamente a explicitação de objetivos políticos. Como o *The Times Higher Education Supplement* assinala, "os indicadores de desempenho

---

[11] Cf. WOLYNEC (1989).

são úteis somente se claras prioridades foram previamente estabelecidas. Infelizmente, não existem tais prioridades no ensino superior hoje. Dessa forma, os indicadores de desempenho podem ser mal utilizados"[12]. De um ponto de vista mais prático, os indicadores de resultado devem ser normalmente complementados com outras informações para produzir um verdadeiro diagnóstico da situação.

Por exemplo, é importante poder associar a esses indicadores outros indicadores de entrada e de processo. Se tomarmos o caso do custo/graduado, é importante salientar que esse indicador não considera a qualidade do produto. Um custo elevado pode estar associado a uma qualidade melhor; ele pode ser causado também por elementos fora do controle da unidade como um quadro de pessoal mais antigo e por isto melhor remunerado. Gastos "excessivos" podem estar ligados a exigências acadêmicas e ao nível acadêmico dos ingressantes. Por isso é útil conhecer o nível acadêmico dos alunos quando de seu ingresso, na medida em que o vestibular vai filtrar esse nível e canalizar, para os vários cursos, grupos de alunos com nível acadêmico diferente. É importante conhecer também dados sobre o processo educacional, tais como o tempo que os alunos dedicam aos estudos, os critérios adotados para avaliação do rendimento acadêmico, etc.

No que diz respeito aos professores, seria importante poder medir seu envolvimento nos cursos, a partir, por exemplo, do número de horas efetivas de aula ou de preparação de aula, ou do número de horas consagradas aos alunos fora da sala de aula.

É fundamental também poder relacionar os indicadores de desempenho de resultado com as condições físicas: recursos para custeio, equipamentos e salas para os professores poderem permanecer na instituição. Quando forem disponíveis, é interessante relacionar indicadores de desempenho de resultado com os resultados da avaliação pelos alunos. Entretanto, apesar da utilidade desses últimos na avaliação do processo, eles não são considerados como indicadores de desempenho, na medida em que trazem problemas de comparabilidade, tanto do ponto de vista da "unidade de análise" quanto do ponto de vista do "tempo" em que foram levantados.

Igualmente importante é descobrir que outros indicadores de desempenho de resultado podem ajudar a interpretar os indicadores de processo. Assim, a posição no mercado de

---

[12] *The Times Higher Education Supplement,* 20 de fevereiro de 1987, citado por Cave et alii (1988).

trabalho, medida pelos salários ou pela taxa de desemprego, pode explicar a dedicação dos alunos em relação aos seus estudos e também, por exemplo, a taxa de evasão. Um curso que oferece poucas perspectivas do ponto de vista profissional dificilmente conseguirá segurar os seus alunos, já que o custo de oportunidade parecerá alto demais.

De acordo com Cave *et al*. (1988), existe hoje um certo consenso na comunidade acadêmica um acordo a respeito do uso de um amplo conjunto de indicadores. em vez de um número restrito, e da utilização de medidas da eficiência das instituições a longo prazo, em lugar de indicadores de desempenho de curto prazo. Se já existe, em países como a Grã Bretanha, com uma certa experiência em mexer com indicadores, estamos ainda longe de um acordo a respeito do conjunto de indicadores a serem elaborados. Os esforços mais interessantes parecem ser aqueles dirigidos para uma abordagem multidimensional que agrupa numerosos indicadores e opiniões mais qualitativas. O problema com essa abordagem é que ela relaciona insuficientemente os *inputs* e os *outputs*, o que uma abordagem em termos de valor agregado, que mede o nível dos alunos no ingresso e na saída, consegue fazer. Entretanto, segundo Astin[13], os decisores acham pouco interessantes os trabalhos baseados no valor agregado, na medida em que eles levam tempo e trazem conclusões demasiadamente gerais para serem utilizadas por uma instituição definida. Um outro fator que privilegia o uso de um conjunto de indicadores é o risco ligado ao efeito perverso causado pela utilização de um só indicador. Por exemplo: o uso único da taxa de evasão pode causar uma baixa das exigências acadêmicas. Ao contrário, se uma instituição apresenta uma taxa de evasão elevada combinada com pré-requisitos elevados de admissão, custos elevados e baixa taxa de publicações, pode-se afirmar que ela tem problemas. Na realidade, não existe um acordo geral a respeito do conjunto de indicadores a serem coletados.

Apesar desses limites, parece desejável encorajar as universidades a construírem indicadores que permitam obter rapidamente uma visão global do seu desempenho e provocar uma avaliação interna mais aprofundada. É só através do conhecimento da sua própria realidade que as instituições de ensino superior poderão melhorar a qualidade do seu funcionamento e prestar corretamente os serviços que a sociedade tem o direito de esperar delas.

[13] "Why Not Try Some New Ways of Measuring Quality?", *Educational Record,* Vol.63, pp.10-15, citado por Cave et al. (1988).

4. Os problemas resultantes dos processos avaliativos.

4.1. Os problemas.

Podemos distinguir problemas política educacional em geral e problemas ao nível das instituições. No que diz respeito aos problemas de política educacional, destacam-se os que se referem à definição das políticas em si e os relacionados com os recursos disponíveis para sua execução. Não existe no Brasil uma definição clara dos papéis das instituições de ensino superior como um todo e de cada segmento (universidades federais, estaduais, particulares e estabelecimentos isolados), no que concerne a várias questões: não se sabe como tratar a demanda dos alunos com desempenho mais fraco, como combinar exigências de qualidade com escassez de recursos internos de "outros custeios e capital" das universidades públicas, como atender demandas por capacitação profissional e por aprimoramento cultural...

Na ausência de uma definição de objetivos, é muito difícil estabelecer critérios de avaliação. No que diz respeito à própria política de avaliação da SESu, percebe-se uma tendência ao ecletismo, traduzida em forma de amplo apoio a qualquer tipo de projeto de avaliação; entretanto, a realidade dos números revela que os projetos apoiados pela SESu são muito poucos e representam um valor muito baixo. Em 1988, dez projetos receberam recursos da SESu através da CODEA/SUPES num valor de Ncz$ 46.960,00, ou seja, US$ 175.230 no câmbio oficial em agosto de 1988. No que diz respeito ao exercício de 1989, até o momento nenhum recurso específico foi desbloqueado para os projetos em andamento ou para as novas propostas. Essa situação lembra a constatação de Cave et alii (1988): "Dispender uma proporção significativa das despesas globais de um programa de acompanhamento e avaliação não é um desperdício. No ensino superior, até o momento, tais despesas foram irrisórias".

As dificuldades em nível das instituições envolvem, pelo menos, quatro aspectos: atitudes dos atores, implementação e realização do processo avaliativo, e uso dos resultados. No que diz respeito à atitude dos atores, o processo avaliativo parece se confrontar com dois conjuntos de alternativas: o primeiro, representado pela polarização abordagens quantitativas *versus* qualitativas, e o segundo, por uma aparente oposição entre avaliação ao nível da instituição e avaliação ao nível do departamento ou do curso. A primeira oposição pode ser constatada nos relatos das experiências. Muitas vezes as instituições, ao escolherem uma avaliação preferencialmente quantitativa (vide USP) ou preferencialmente qualitativa (vide

UFPA), não conseguem ultrapassar essa ênfase inicial, complementando-a. Uma das críticas da comunidade universitária ligadas à publicação pela *Folha de São Paulo* da lista dos professores "improdutivos" da USP refere-se à idéia de uma avaliação conduzida de maneira centralizada, ao invés de mantê-la em nível do departamento. Assim, o primeiro passo do processo avaliativo deve ser a conscientização dos atores envolvidos e o convencimento da complementaridade das várias abordagens. Essa fase inicial passa por um esforço de explicitação do processo e por um apelo à participação da comunidade, sem que se perca de vista a necessidade de ultrapassá-la, sob pena de um desmoronamento do processo avaliativo por causa dessa participação.

Em relação à implementação, deve-se salientar a inexistência, nas instituições de ensino superior brasileiras, de uma base de dados confiável e integrada. Não dispondo desse sistema, a avaliação enfrenta sérias dificuldades na medida em que necessita utilizar dados de várias fontes que não batem entre si e cujas definições nem sempre são compatíveis. A título de exemplificação, certos anuários estatísticos fornecem o número de ingressantes por curso e o número de egressos por centro ou o número de docentes por departamento e o número de alunos por curso. Nesse contexto, é importante frisar a situação pioneira da USP, que implementou a primeira base de dados integrada de grande porte. O seu modelo esta sendo divulgado em outras instituições como nas Universidades Federais do Paraná, de Alagoas e do Ceará. Um outro problema ligado à implementação diz respeito à ausência de um quadro de pessoas, pesquisadores ou pessoal técnico-administrativo, qualificados para conduzir avaliações institucionais e mexer com dados qualitativos ligados ao sistema educativo. Sem duvida, a desconfiança de uma boa parte dos economistas brasileiros em relação à economia da educação, ou da maioria dos especialistas em educação em relação às abordagens positivo-quantitativistas, explica essa situação, mas a necessidade de informações para tomada de decisões e a melhoria do desempenho impõe a resolução dessas dificuldades.

Em relação ao processo avaliativo, vários problemas técnicos foram detectados, especialmente no que diz respeito à elaboração dos indicadores. No que tange ao cálculo de custos, o problema principal se encontra no rateio, especialmente quando não há descentralização das unidades orçamentárias. Há que se definir também critérios que permitam a passagem da unidade centro ou departamento à unidade curso. O caso dos hospitais é também objeto de discussão na medida em que eles apresentam uma dupla atividade de ensino

e de prestação de serviços à comunidade. Uma outra dificuldade diz respeito à distribuição do tempo dos docentes entre as várias atividades. Nas universidades federais, os docentes têm que explicitar, no inicio de cada semestre, um plano de atividades onde eles apresentam a distribuição do tempo devido; mas mesmo nesse caso mais favorável, existem problemas ligados à concordância entre a previsão e a execução do plano. Um outro problema ligado ao tempo é o que se refere à definição do tempo integral de aluno: deve-se considerar uma base de 24 créditos, de 30 créditos? No que diz respeito ao cálculo das taxas de evasão, observa-se que os Centros de Controle Acadêmico enfrentam dificuldades em definir os abandonos: um indivíduo que some durante um ou dois semestres pode obter a autorização de reiniciar os seus estudos, sumir de novo, reaparecer e finalmente graduar-se; como muitas vezes o abandono não é explicitamente codificado, esse indivíduo pode aparecer três vezes na estatística de acompanhamento dos ingressantes, duas vezes como abandono e uma vez como graduado.

O uso dos resultados dos trabalhos de avaliação também envolve várias dificuldades. A primeira é a aparente ausência, nos relatos das experiências, de um processo de tomada de decisão nas unidades envolvidas. A segunda é a não publicação dos resultados. As razões parecem ser duplas. De um lado, o temor de apresentar resultados considerados ruins para a comunidade e os órgãos decisórios. Como justificar uma taxa de evasão elevada ou um custo de aluno trinta ou quarenta vezes superior ao custo de uma aluno de primeiro grau? A origem dessa dificuldade, possivelmente, vem da não generalização do processo, que pode trazer uma situação desconfortável para as poucas instituições que realizam trabalhos de avaliação sem ter elementos de comparação de outras instituições para apresentar. Parece existir também períodos pouco propícios à divulgação dos resultados de avaliação, como os momentos de eleição para reitor, na medida em que os resultados correm o risco de ser interpretados de maneira tendenciosa. Um terceiro tipo de problemas ligado ao uso dos trabalhos de avaliação é o da descontinuidade das equipes. No âmbito das instituições, a mudança da administração superior pode provocar mudança das equipes encarregadas da avaliação, com interrupção do processo anterior e má ou não utilização dos resultados já obtidos. Esse problema se encontra também a nível nacional, como no caso, por exemplo, da avaliação do Projeto MEC-BID III que, apesar de sua sofisticação inicial, acabou sendo interrompido e tendo os materiais coletados pouco utilizados, devido a mudanças na administração do programa ligadas a uma reorganização global do setor.

Em relação aos resultados produzidos até agora, deve-se admitir que eles são pouco tangíveis. O mais importante é provavelmente a mudança do contexto político-ideológico da avaliação, como a ilustra o relatório final do Encontro Regional sobre Avaliação do Ensino Superior/Nordeste (maio 1988). Nas conclusões, aprovadas pela unanimidade dos participantes, constam a necessidade de "se retirar as atividades avaliativas dessa dimensão conspiradora em que elas têm sido colocadas como se por trás delas estivesse existindo alguma caça às bruxas", a reafirmação de que o movimento docente não se coloca *a priori* contra a avaliação e a consciência de que as resistências em relação à avaliação são mais fenômenos ligados ao medo de alguns do que ao comportamento de certas áreas (Ciências Humanas, por exemplo).

O segundo ponto positivo é o aprimoramento da metodologia. A maior parte dos problemas técnicos evocados acima começam a ser resolvidos. A metodologia de avaliação pelos alunos e docentes na UnB já foi testada várias vezes, o que permite a sua divulgação. Há necessidade também de se incentivar processos que combinem elaboração de indicadores e avaliação qualitativa, usando opiniões de alunos e de pares. Vale ainda ressaltar que a quase inexistência de tomadas de decisão, a partir dos processos avaliativos, seja de currículo, seja a respeito da organização da instituição, não significa que a avaliação não tenha efeito. Na verdade, esses efeitos podem ser muito difusos e levar um certo tempo para se tornarem visíveis, quer se apresentem através de reformas ou da evolução dos indicadores.

Por outro lado, permanecem descobertas importantes áreas de atividades que precisariam ser desenvolvidas. Primeiro, certas pesquisas de grande porte, como a pesquisa de egressos da CAPES ou a pesquisa do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) que envolveu toda a comunidade universitária de instituições, mereceriam um maior destaque e os seus resultados deveriam ter sido discutidos pelo conjunto dos atores envolvidos. Parece haver um descompasso entre o alto esforço dispendido para a realização de trabalhos dessa natureza e a baixa valorização dos seus achados. Segundo, pouco se sabe a respeito do tipo de demanda atendida pelas várias instituições e, dentro delas, pelos vários cursos. Nesse sentido valeria a pena repensar estratégias de elaboração e aplicação do questionário sócio-econômico aos vestibulandos de todas as instituições. O terceiro ponto diz respeito às pesquisas de egressos. No Brasil, não existe um sistema que permita acompanhar o desempenho dos egressos no mercado de trabalho segundo o curso e a instituição. Um tal

sistema poderia ser extremamente útil às instituições, fundamentando as decisões relativas à expansão/retração de carreiras, e aos indivíduos, aclarando-lhes a relação custo/benefício associada com cada binômio carreira/instituição.

Ao concluir essa análise, podemos destacar alguns pontos que nos parecem os mais importantes. Primeiro, ao nível da política nacional em matéria de avaliação nas instituições de ensino superior, precisa ser lembrado o descompasso entre a vontade explicitada da SESu de um amplo apoio às atividades de avaliação e a modéstia dos recursos aplicados nesse setor.

Segundo, no que diz respeito às atividades desenvolvidas pelas instituições, se confirma, através das várias fontes de dados utilizadas, o recente desenvolvimento dos processos de avaliação. Entretanto, há que se incentivar uma extensão ainda maior desse movimento, na medida em que ele deixou de fora inúmeras instituições, especialmente as particulares. Apesar dos progressos havidos, o divórcio entre abordagens quantitativas e qualitativas precisa ser superado, através de uma troca maior de experiências entre instituições e a incorporação dos trabalhos de avaliação nas atividades do dia a dia. Devem ser melhorados, nesse sentido, os dados existentes, através de bases de dados integradas, e incentivado o uso das informações produzidas. Esse processo permitirá igualmente resolver a contradição entre a autonomia da organização da avaliação e a necessidade de uma comparabilidade mínima das observações.

Em terceiro lugar, os autores gostariam de enfatizar a necessidade de conhecer ainda melhor a realidade dos processos de avaliação nas instituições. Esse trabalho representa um primeiro passo, mas seria importante realizar uma pesquisa mais aprofundada, que se voltasse mais concretamente pela organização dos programas e pelo uso dos resultados.

Para terminar, há que se constatar que as atividades de avaliação estão se tornando uma realidade em várias instituições. Mas essa atividade representa ainda uma área ainda muito sensível, e só um jogo aberto entre as equipes encarregadas de coordenar os trabalhos e a comunidade universitária poderá conseguir ultrapassar os preconceitos e desentendimentos que ainda existem.

Bibliografia

BOWLES S. (1970). "Toward an Educational Production Function". in *Education, Income and Human Capital*. Ed.: W. Lee Hansen. New York. NBER, pp. 11-60.

CAVE M., HANNEY S., KOGAN M., TREVETT G. (1988). *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers, Londres.

CUENIN S. (1986). *Etude internationale sur l'élaboration et l'utilisation des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur*. Mimeo. OCDE-CERI. Paris.

GERES (1987). *Reforma Universitária*. Estudos e Debates 13. CRUB. Brasília.

GUESSER L. (1985). *O fenômeno das perdas acadêmicas nos cursos de graduação da UFSC, no período 1977/1982*. Mimeo. UFSC. Florianópolis.

Ministério da Educação (1985). *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*. Coordenação de Comunicação Social. Brasília.

MOYSÉS L.M.M. (1985). *Evasão escolar na UFF*. Mimeo. UFF. Niterói.

PAUL J.J., RIBEIRO Z. (1989). *Diversidade da Oferta e Estratégias dos Vestibulandos: o caso de Fortaleza*. Educação e Seleção, n□19.

SAUL A.M. (1988a). *Avaliação Emancipatória*. Cortez Editora. São Paulo.

SAUL A.M. (1988b). *Avaliação da Universidade: buscando uma alternativa democrática*. 1º Encontro Paulista de Avaliação Universitária. Águas de São Pedro.

WAGNER L. (1987). *La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Mimeo. OCDE-CERI. Paris.

WOLYNEC E. (1989). *Carga Didática e seus Reflexos sobre o Custo Aluno*. Exposição para o Seminário "A avaliação no Ensino Superior", São Paulo 23 e 24 de novembro.

Relação das experiências de avaliação analisadas

2.2. Na dimensão da Instituição

2.2.1. Do tipo "diagnóstico"/novo conhecimento

Faculdade de Ciências Agrárias do Pará, Seminário "Avaliação e Renovação Institucional".

Sociedade Educacional Prof. Nuno Lisboa (Faculdades Reunidas Nuno Lisboa), Programa de Avaliação do Instituto Brasileiro de Qualificação do Ensino Superior.

Universidade Católica de Santos, Avaliação do projeto pedagógico.

Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ), Diagnóstico sobre o perfil acadêmico da UERJ.

Escola Federal de Engenharia de Itajubá, Projeto de reestruturação da EFEI.

Universidade Federal do Ceará, "Estratégias dos vestibulandos" e "Condições de vida e de trabalho dos alunos"

2.2.2. Do tipo acompanhamento:

Universidade de Brasília, "Avaliação do Ensino de Graduação".

Universidade Federal do Paraná, "Cadernos de Avaliação".

Universidade Federal Fluminense, Avaliação do desempenho do pessoal técnico-administrativo.

Universidade Estadual de Londrina, Proposta de modelo de avaliação institucional.

Universidade Federal do Espírito Santo, Sub-projeto diagnóstico do projeto global de avaliação institucional.

Universidade Católica de Pelotas, Projeto de avaliação/diagnóstico.

Universidade de Passo Fundo, avaliação do desempenho da universidade em função do contexto externo regional.

Universidade de Ijuí (UNIJUI), Projeto de avaliação institucional de ensino, pesquisa e extensão.

Universidade Federal Minas Gerais, Análise dos relatórios de atividade dos departamentos.

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Projeto de avaliação institucional e de implantação do Galileu.

Universidade de São Paulo, "Indicadores de desempenho"

Universidade Federal do Paraná, "Indicadores gerenciais de Ensino" (ligado ao Galileu).

Universidade Federal de Santa Catarina, "Planejamento, acompanhamento do Plano da Ação da UFSC".

Universidade Federal de Goiás, "Bases para uma avaliação quantitativa do trabalho docente e departamental no Ensino Superior".

Universidade Federal do Ceará, "Estratégias de avaliação do ensino de graduação".

Universidade de Ribeirão Preto "Implantação de um processo de avaliação institucional como atividade permanente de investigação na Universidade de Ribeirão Preto".

2.3. Na dimensão do Ensino de Graduação

2.3.1. Do tipo "diagnóstico"/novo conhecimento

Escola Federal de Engenharia de Itajubá, "Critérios para avaliação do ensino de engenharia".

Universidade Federal do Pará, "Estudo do tempo de permanência do graduado na Universidade Federal do Pará".

Universidade Federal do Paraná, "Avaliação dos cursos noturnos".

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, "Avaliação da adequação do currículo ao nível do desempenho dos ingressos medido no momento do vestibular".

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, "Levantamento de dados acadêmicos de 1980 a 1985" e "Qualidade da formação profissional e revisão curricular".

UNICAMP, "Avaliação do vestibular"

Universidade de Fortaleza, "Diagnóstico da qualidade do ensino de graduação".

Universidade Estadual do Ceará, "Perfil dos candidatos da UECE".

Universidade Federal de Uberlândia, "Levantamento de fatores associados a reprovação, análise e sugestões para diminuir a alta taxa de reprovação".

Universidade Federal da Bahia, "Abordagem analítica dos fenômenos de evasão e reprovação".

2.3.2. Do tipo "acompanhamento"

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Experiência piloto no curso de Farmácia com levantamento de dados quantitativos e descrição de problemas do curso.

Universidade Federal de Ouro Preto, "Sistematização de dados básicos para avaliações dos cursos de graduação".

Universidade Federal do Maranhão, - "Sistematização de dados básicos para avaliações dos cursos de graduação" e "Avaliações das disciplinas do ciclo básico de estudos".

Universidade de Caxias do Sul(RS), "Utilização da modalidade Avaliação Diagnóstico para definir o projeto político-pedagógico dos cursos de graduação na Universidade de Caxias do Sul".

Universidade Federal de São Carlos, "Perspectivas de desenvolvimento de um sistema de avaliação para o aprimoramento do ensino a partir de depoimentos de alunos".

Universidade Estadual Paulista, - "Seminário de Graduação" para elaboração de um projeto de avaliação dos cursos.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, "Avaliação da Qualidade de Ensino, Compromisso da Comunidade Acadêmica".

2.4. Na dimensão do curso

2.4.1. Do tipo "diagnóstico"/novo conhecimento

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Avaliação do curso de Serviço Social.

Universidade Federal Fluminense, Avaliação do desempenho docente do curso de Ciências Econômicas e Avaliação dos cursos de graduação.

Universidade Regional de Blumenau, "Avaliação e melhoria da qualidade de ensino nos cursos de Engenharia oferecidos pela FURB".

Universidade Federal de Viçosa, "Avaliação do curso de Ciências Econômicas, de Administração, de Ciências Agrárias".

Universidade Federal do Piauí, "Projeto de avaliação de cursos da UFPi".

Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí -INATEL (MG), "Programa de Formação Geral do Engenheiro".

Escola Paulista de Medicina, "Opinião e expectativa dos alunos, professores e egressos a respeito do currículo implantado em 1987".

Universidade Estadual Paulista, - UNESP/Depto. de Educação - Franca, "Avaliação de um curso de licenciatura".

UNESP/Depto. de Educação - Botucatu, "Avaliação do currículo de Ciências Biológicas na percepção de ex-alunos".

UFC/Centro de Ciências Agrárias, "Perfil Bio-Psico-Sócio-Econômico dos Educandos de Graduação em Agronomia em 1986".

UFC/Centro de Ciências Agrárias, "Desempenho do Departamento de Fitotecnia de 1976 a 1985".

2.4.2. Do tipo "acompanhamento"

Universidade Federal do Pará, "Avaliação do ensino, uma experiência desenvolvida em sala de aula com alunos de 3º grau".

Universidade do Rio de Janeiro, Avaliação a partir dos relatórios anuais na Escola de Medicina e Cirurgia.

Universidade Federal Fluminense, Avaliação do curso de Pedagogia e Técnicas Administrativas.

Universidade Federal de Santa Catarina, - "A avaliação no curso de Letras da UFSC", "O processo de avaliação no curso de Pedagogia da UFSC"; "Avaliação do curso de graduação em Enfermagem na UFSC".

Universidade Federal do Pará, "Avaliação dos cursos de licenciatura do Projeto de Interiorização".

Indicadores:

Universidade do Amazonas, Boletim estatístico de 1986.

Universidade Católica de Salvador, "Perfil do aluno".

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Quem procura a UFRGS?

Universidade Federal do Pará, Anuário Estatístico - 1986.

Universidade de São Paulo, - Anuário Estatístico 1987, Anuário Estatístico 1988.

Universidade Federal do Ceará, Dados Básicos - 1979 a 1988.